

# LA BIOGRAPHIE LANGAGIÈRE : D'OBJET DE RECHERCHE À OBJET DE FORMATION DES ENSEIGNANTS DE LANGUE. RÉCIT D'EXPÉRIENCES D'UNE ENSEIGNANTE-CHERCHEUSE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE ET SECONDE (FLES)

*Stéphanie Galligani*<sup>1</sup>

## 1. INTRODUCTION

Dans le cadre de mes recherches sur les démarches biographiques en formation initiale des enseignants de français langue étrangère et seconde (FLES), des apports pour la formation d'un enseignant réflexif ont pu être dégagés à plusieurs niveaux. Le premier concerne l'engagement du futur enseignant à travailler sur ses expériences langagières contribuant ainsi à une prise de conscience de son « plurilinguisme rétrospectif » (Hufeisen, Neuner, 2004). En effet, sa perception de son plurilinguisme est souvent masquée par des représentations cristallisées sous la forme réductrice d'une compétence égale dans les langues composant le répertoire verbal (Causa, Galligani, 2019). Ensuite, la démarche biographique va favoriser l'adhésion du sujet au processus de « se raconter », où l'expérience individuelle lorsqu'elle rentre dans le cadre narratif devient partageable. Ce travail d'introspection mené sur les relations entretenues avec les langues révèle des modes d'appréhension et de perception de l'altérité, où le rôle de l'affectif et des émotions dans l'apprentissage des langues transparait (Galligani, Simon, 2020). Enfin, le travail biographique qui est une mise en forme de l'expérience fondée sur la mémoire, va permettre la transformation des expériences de vie en expériences formatives du futur enseignant de langue en participant, de ce fait, à la construction et au développement de compétences professionnelles (Galligani, 2010, 2014 ; Causa, Galligani, 2018 ; Galligani, Simon, 2020 ; Molinié, 2006, 2011 ; Vlad, 2020). Ces éléments que l'on retrouve en partie dans les travaux de recherches sur la méthode biographique menée depuis plusieurs années par des didacticiens et des sociolinguistes reposent sur « des préoccupations méthodologiques et épistémologiques communes, en faisant notamment le choix d'approches résolument qualitatives et compréhensives, qui reposent sur des études de cas, laissant la place à de nombreux fragments de récits de vie et de portraits » (Molinié, 2011: 148).

Dans cet article, je souhaiterais envisager ces différents apports de la démarche biographique à travers les 3 étapes envisagés par Causa (2012b) dans le travail de mise en place d'une éducation au(x) plurilinguisme(s) en formation initiale d'enseignants de/en langues, à savoir le niveau de prise de conscience et de compréhension de la notion générale de *plurilinguisme*, le niveau de prise de conscience individuelle et de réflexion sur cette notion et le niveau d'autonomie. Au niveau biographique, comment se manifestent ces étapes – et particulièrement la deuxième fondée sur la prise de conscience individuelle – et quels en sont les indices ayant trait au développement professionnel repérables dans

<sup>1</sup> Université Grenoble Alpes – LIDILEM.

les récits ? Pour mieux éclairer cette problématique, un plongeon préalable concernant mon intérêt porté aux biographies langagières, comme objet de recherche et de formation, s'impose.

## 2. GENÈSE DE MES RECHERCHES SUR LES BIOGRAPHIES LANGAGIÈRES

L'intérêt que je porte aux biographies langagières, en tant que chercheuse en didactique des langues et en sociolinguistique et par la suite comme formatrice d'enseignants de FLES, remonte à mes premiers travaux de recherche lorsque j'ai étudié, pour mon mémoire de Maîtrise en sciences du langage, les représentations langagières et les rapports que des jeunes filles issues du contexte migratoire espagnol entretenaient avec les langues composant leur répertoire verbal (Costa, 1993). Cet intérêt pour l'analyse des représentations langagières recueillies en situation d'entretien a été aiguisé par l'ouvrage de Deprez (1994), où les fragments biographiques recueillis en situation d'entretien nous renseignent sur le bilinguisme en tant qu'objet de recherches en même temps qu'ils nous informent sur les pratiques langagières réelles et déclarées des personnes enquêtées.

C'est d'ailleurs cette perspective de recherche qui a, par la suite, orienté mon travail de thèse mené sur les pratiques langagières en français parlé chez des migrants espagnols installés en France depuis de longue date. La confrontation entre les pratiques observées en situation d'entretien et les discours tenus par les sujets sur leurs expériences langagières au cours de leur histoire de vie, m'ont permis de construire des hypothèses d'études sociolinguistiques et didactiques sur ces relations. Le titre de ma thèse – *Le français parlé par des migrants espagnols de longue date : biographies et pratiques langagières* – soutenue en 1998 avait suscité quelques hésitations quant au choix du terme *biographie* car il n'était pas fréquent à cette époque, de parler de *biographie langagière* pour essayer de comprendre, à partir d'entretiens, comment et pourquoi se développent et se modifient les rapports aux langues au cours d'un parcours de migration. Les entretiens qui se voulaient au départ semi-directifs se sont rapprochés du récit de vie sous forme d'autobiographie dans la mesure où un travail particulier fondé sur la mémorisation, la réflexion a été demandé à l'informateur pour qu'il « se raconte » (Galligani, 2000) : « le verbe 'raconter' (faire le récit de) [...] signifie que la production discursive du sujet a pris la forme narrative » (Bertaux, 1996: 32).

Un autre élément important à donner pour comprendre mon fort intérêt pour l'objet *biographique* et les effets qu'il peut produire, chez un sujet, dans la (re)connaissance des différents contacts avec les langues de son répertoire verbal et dans la prise de conscience de sa compétence plurilingue, a été ma participation avec le Centre de Didactique des Langues (CDL) du laboratoire Lidilem<sup>2</sup> au projet européen *Éveil aux langues à l'école primaire*<sup>3</sup>. Le premier module du curriculum Evlang conçu par l'équipe grenobloise – *Des langues de l'enfant aux langues du monde* – propose à des élèves âgés entre 9 et 10 ans comme première activité un travail biographique inspiré de la vie d'une petite bolivienne Chaska et des langues avec lesquelles elle est en contact au quotidien, autrement dit celles de son répertoire<sup>4</sup>. Vient ensuite la situation de recherche où les élèves sont invités à réaliser leur

<sup>2</sup> Lidilem : LInguistique et DIdidactique des Langues Étrangères et Maternelles.

<sup>3</sup> Programme Socrates-Lingua, le projet européen *Éveil aux langues à l'école primaire* (Evlang) piloté par Candelier de 1997 à 2001 a impliqué une trentaine de chercheurs, des élèves et des enseignants (plus de 160 classes). L'équipe du Centre de Didactique des Langues de Grenoble était pilotée par Louise Dabène. Pour plus d'informations, voir Candelier, 2003.

<sup>4</sup> Dans un premier temps, les élèves prennent connaissance, à partir d'un support pédagogique intégrant une photo de la petite fille et un texte de présentation, les différentes langues qu'elle côtoie, notamment le

biographie langagière à partir des différentes formes de contacts rencontrées dans l'activité précédente. Les résultats des expérimentations menées sur le terrain scolaire<sup>5</sup> convergent quant à l'importance de cette démarche biographique pour une prise en compte de la diversité linguistique et culturelle de la classe, une reconnaissance des différents langues d'origine des enfants et de leurs parents leur attribuant ainsi un statut légitime, tout en stimulant la curiosité de tous les enfants vis-à-vis de ces langues.

Le travail sur les biographies langagières s'est ensuite poursuivi dans le cadre de mes activités de formation auprès de futurs enseignants de FLES, en utilisant cet outil privilégié de la didactique du plurilinguisme comme levier pour la prise de conscience des expériences langagières et de la transformation de ces expériences en connaissance de soi. Il convient de dire que le support de Chaska s'est révélé également très efficace auprès de ce public en contexte formatif en ouvrant des espaces de conscientisation pour pouvoir effectuer un travail profond sur les relations aux langues.

Il importe de préciser que le travail biographique se déroule toujours au sein d'un dispositif de formation encadré par l'action enseignante et vise la verbalisation des expériences langagières éclairée par l'apport de savoirs légitimes, permettant ainsi aux formés une relecture de l'expérience (Jeanneret, 2010 ; Perrenoud, 1994). Concernant les fragments biographiques présentés dans cet article, ils proviennent d'étudiants inscrits au Diplôme d'Université français langue étrangère (DU FLE) de l'Université Grenoble Alpes et pour les autres, d'étudiants de Master FLE (deuxième année) de l'Université de Bordeaux.

Le travail biographique demandé aux étudiants du DU FLE fait partie intégrante de leur rapport d'apprentissage d'une langue nouvelle<sup>6</sup> et leur permet de convertir en mots leur parcours langagier et de verbaliser leurs relations aux langues en fonction de différents contextes d'apprentissage (milieu familial, scolaire, professionnel, études, mobilités, etc.). Pour les seconds en Master FLE, le travail biographique est proposé à l'issue de leur formation dans le cadre d'un cours sur les approches plurielles. Le choix de ce double corpus est intéressant car provenant de deux moments forts de la formation universitaire d'un enseignant de FLES : l'un se situant au début d'un cycle de formation en didactique du FLES ; l'autre en fin de cycle après deux années de formation professionnelle accordant une certaine importance à la maîtrise théorique et pratique des processus d'enseignement et d'apprentissage du français<sup>7</sup>.

### 3. LA BIOGRAPHIE, OUTIL DE FORMATION ET DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Faire travailler sur les biographies langagières en formation initiale d'enseignants de langues et par rapport à mon contexte formatif d'enseignants de FLES, c'est avant tout placer le futur enseignant dans un processus de prise de conscience et de développement professionnel. En mobilisant les 3 niveaux de formation à partir desquels Causa (2012b)

quechua, l'aymara et l'espagnol. Elle associe à ces langues, différents interlocuteurs et différentes situations en indiquant le type et le degré de compétence qu'elle déploie dans chaque langue.

<sup>5</sup> Voir les activités sur les biographies langagières, entre autres, dans les projets :

ELODIL : <https://www.elodil.umontreal.ca/>;

EOLE : <http://eole.irdp.ch/eole/>;

Maldiva : <https://maledive.ecml.at/>.

<sup>6</sup> Les étudiants doivent faire l'expérience d'apprentissage d'une langue nouvelle (24 heures) leur permettant de s'auto-observer en tant qu'apprenant et d'analyser la démarche d'enseignement. Cet apprentissage donne lieu à un rapport organisé en 4 Blocs : ressources biographiques et objectifs d'apprentissage, analyse de la situation didactique, auto-évaluation des compétences, retour réflexif sur expérience.

<sup>7</sup> Les extraits sont anonymisés et fidèles aux écrits des étudiants.

envisage la formation au(x) plurilinguisme(s), comment s'observent-ils dans les fragments biographiques recueillis auprès de futurs enseignants de FLES ?

### 3.1. Première étape : l'action enseignante dans la prise de conscience

Selon Causa, le premier niveau « doit mener les futurs enseignants à reconnaître comme des valeurs positives la pluralité des langues/des cultures et les répertoires plurilingues » (Causa, 2012b: 64). Cette prise de conscience s'effectue, en grande partie, par l'action enseignante visant la transmission de connaissances (Cicurel, 2007) qui doit amener les formés à reconnaître la pluralité des langues et des cultures, les répertoires plurilingues et la variété/complexité de ces répertoires et leur caractère évolutif. Mais la transmission de ces « savoirs légitimes » qui sont décontextualisés (Hofstetter, Schneuwly, 2009: 13) nécessite, de la part du formateur, un travail d'adaptation pour favoriser leur réception et leur traitement par les formés en vue de leur appropriation. Ce travail relève d'une opération de simplicité (terme emprunté à Berthoz, 2009) au sens où il incombe au formateur, face à la complexité épistémologique, de trouver des solutions d'adaptation, de mettre en place des processus de simplification visant à la fois la sélection, la hiérarchisation des savoirs légitimes, leur séparation et de choisir des modes de transmission pour optimiser leur appropriation (Causa, Galligani, 2017: 217). Face au savoir légitime qui se veut complexe, il revient ainsi au formateur de déconstruire la complexité en l'expliquant de manière appropriée. La transmission de contenus simplexifiés doit donner du sens pour que les formés puissent les situer dans l'action, les adapter à leur environnement et s'en servir dans des situations particulières en mobilisant leurs expériences passées.

Bien que ce premier niveau ne s'observe généralement pas directement au niveau des biographies langagières, il arrive que les biographés y fassent référence dans leurs récits comme dans l'exemple ci-dessous :

#### Extrait 1.

Si on m'avait posé la question il y a quelques mois, j'aurais donné le français, et uniquement le français comme langue première et langue maternelle. Mais j'ai découvert le concept de variétés linguistiques grâce au cours d'initiation à la didactique des langues du DU, et celui intitulé « plurilinguisme et identité » du master 1. (MP, DU)

En ce qui concerne la prise de conscience collective du plurilinguisme, le recueil et l'analyse des 24 biographies réalisées dans le cadre du Diplôme Universitaire Français langue étrangère (DU FLE)<sup>8</sup> montrent que les étudiants n'ont pas eu recours à cette notion dans leur écrit réflexif, bien que cette dernière ait été introduite et développée dans le cadre d'un enseignement semestriel. Et pourtant, le travail de mise en mots du vécu langagier et culturel offre, dans les récits, une grande pluralité des répertoires verbaux par les situations, les modalités d'acquisition/d'apprentissage et les usages langagiers. La seule occurrence relevée sert à une étudiante à qualifier à la fois le contexte et la capacité langagière d'un membre de sa famille, sans pour autant se considérer elle-même comme plurilingue :

<sup>8</sup> Promotion 2019-2020.

Extrait 2.

Pour information, ma cousine est en contexte plurilingue : elle parle couramment l'anglais – qui est sa langue première – à l'école et dans sa vie quotidienne. Ses parents lui parlent chacun dans leur langue maternelle et elle leur répond en anglais, le français et l'allemand étant donc les langues secondes de ma cousine. De même avec moi : je lui parle français et elle me répond en anglais. Elle a observé un « pseudo-retard langagier » plus jeune, ce qui est courant dans ce cas de figure. Toutefois, elle est en pleine « évolution » et commence à répondre dans la langue parlée par son interlocuteur. Elle pratique donc un plurilinguisme de réception mais se dirige petit à petit vers le plurilinguisme commun. (CP, DU)

Si la prise de conscience de la notion générale de plurilinguisme ne s'observe pas directement dans les fragments biographiques recueillis à ce stade préliminaire de la formation d'enseignants de FLES, ce sont plutôt les effets de l'action enseignante dans le travail d'appropriation de nouvelles notions théoriques et leur application dans le travail de relecture de l'expérience que nous allons à présent étudier.

### 3.2. *La prise de conscience individuelle et l'articulation des savoirs à ses expériences*

Pour le deuxième niveau, Causa parle de prise de conscience individuelle de la compétence plurilingue permettant ainsi « aux futurs enseignants de se reconnaître en tant que “plurilingues” [...] et les aider à contrecarrer une idée diffuse selon laquelle le fait d'enseigner une langue étrangère signifie en maîtriser toutes les compétences ou encore d'avoir une compétence de “natif” dans cette langue » (Causa, 2012b: 64). Dans son modèle formatif, cette prise de conscience individuelle doit participer à la reconnaissance du plurilinguisme des élèves.

C'est à ce niveau que la biographie langagière devient un outil extrêmement intéressant pour enclencher, chez le futur enseignant, cette prise de conscience qui se manifeste à la fois dans le récit de ses expériences de vie et dans la contextualisation et l'articulation des savoirs à ses expériences.

Comme tout psychanalyste qui doit lui aussi passer par l'analyse, l'enseignant de langues d'aujourd'hui ne peut plus faire l'impasse d'un travail profond sur lui-même en termes d'identité linguistique et culturelle. Il doit passer par une prise de conscience de son propre plurilinguisme (manifeste ou latent) ainsi que de son propre pluriculturalisme et des implications que le changement, le choc culturel, la confrontation à l'autre ont sur le modelage identitaire. (Carrasco Perea, Piccardo, 2009: 20)

Dans une étude récente menée avec Simon (Galligani, Simon, 2020), nous nous sommes intéressées aux relations entretenues avec les langues en termes de distance et/ou de proximité symbolique telles qu'elles s'observent dans les fragments biographiques à travers les transformations opérées par les sujets dans leurs écrits réflexifs.

La distance ou la proximité symbolique s'observe chez un sujet, dans le cadre de son récit biographique, par l'expression de son rattachement, son identification ou au contraire son détachement vis-à-vis d'un groupe d'appartenance (groupe de pairs, famille), ses rapports aux langues quel que soit leur statut, ses systèmes de croyances ou encore ses imaginaires qui façonnent ses expériences de vie. (Galligani, Simon, 2020: 124)

Par effets de zoom, le formé se raconte à travers ses rapports aux langues et de leur évolution au cours de son histoire (approche diachronique), et construit du sens (approche synchronique), comme le montre cet extrait :

Extrait 3.

Le rapport que j'entretiens avec mes langues a donc beaucoup évolué au moment où j'écris cette biographie langagière. (LDCS, M2B)

Pour certains, la mise en mots de ses rapports aux langues passe par un travail de catégorisation (le contexte, la maîtrise, la régularité, la temporalité et l'affect) et leur interaction :

Extrait 4.

Concernant le contexte, j'ai pu classer ces langues [une quinzaine] en fonction de leur apparition dans ma sphère académique, professionnelle ou personnelle. [...] J'ai réalisé tout d'abord qu'une distance s'est installée avec les langues apprises ou connues à l'école. Ainsi, l'anglais dit BBC, le castillan, le latin et le grec ancien, le chinois et le français médiéval ne font plus partie de ma sphère quotidienne. [...] Côté personnel, de par mes voyages et ma culture littéraire, j'ai été en contact avec beaucoup de langues différentes. [...] Ces langues sont majoritairement arrivées dans ma vie par des voyages ou des rencontres, mais je n'ai jamais suivi de cours pour les apprendre. [...] Les langues que j'utilise et/ou que j'aime aujourd'hui sont celles avec lesquelles un lien s'est créé. Il y a d'abord les langues qui font de moi qui je suis : même si j'aimerais dire que toutes les langues évoquées m'ont construites, certaines ont eu une importance particulière dans ma vie et dans mon cœur. (CL, M2B)

Cet autre fragment biographique d'une étudiante de Master 2 FLE, originaire du Cap Vert, rend compte du cheminement parcouru dans ses différentes perceptions de sa langue première et des influences subies par son entourage social l'amenant à créer, à un moment de son parcours, une distance symbolique.

Extrait 5.

Alors que je le [cap-verdien] considérais une langue comme les autres, quand je suis arrivée au Luxembourg, la représentation que j'avais du cap-verdien avait changée. En effet, parfois je ne la considérais plus comme langue mais comme un dialecte et j'étais un peu mal à l'aise quand je disais que je parlais cette langue. Je la parlais uniquement à la maison avec ma mère alors qu'il y avait beaucoup de locuteurs cap-verdiens sur le sol luxembourgeois. Je n'en suis pas fière, mais j'ai eu cette attitude parce que j'étais influencée par les autres qui avaient une autre représentation de cette langue. « C'est juste un dialecte ! oh ce n'est pas une langue » disaient-ils. Etant jeune et influençable je croyais bêtement à ces mots. Je m'étais égarée, mais en grandissant, j'ai renoué avec elle et aujourd'hui, je clame qu'elle est une de mes langues et qu'elle a en partie, façonné la personne que je suis aujourd'hui. (LDCS, M2B)

Cette remise en question de la distance symbolique est rendue possible par la capacité du futur enseignant à biographier, à mettre en mots et en scène des événements significatifs de son parcours mais surtout par le travail qu'il opère pour définir, appréhender ses relations aux langues, à partir de la transformation des savoirs légitimes en « savoirs situés ».

Extrait 6.

Le rapport que j'entretiens avec mes langues a donc beaucoup évolué au moment où j'écris cette biographie langagière. Au Luxembourg, il est tellement normal de parler autant de langues, qu'au fil des années j'en suis venue à banaliser le fait que je parlais 6 langues. Ce n'est que depuis que je suis arrivée à Bordeaux que je me suis rendu compte que je devais en être fière. En effet, grâce aux cours sur le plurilinguisme [...], j'ai pu faire un travail sur moi et avoir un autre regard sur moi-même. (LDCS, M2B)

De nombreux fragments biographiques témoignent de la façon dont les formés abordent et transforment le savoir légitime/universitaire métissé à leur vécu personnel, à leur expérience familiale et sociale mais aussi à des représentations sociales et des valeurs. Ces dernières rentrent parfois en contradiction avec les savoirs légitimes et c'est par effet de retardement qu'une prise de conscience s'effectue dans le récit biographique. C'est le cas de cette étudiante, originaire de Franche-Comté, qui n'a jamais considéré le franc-comtois comme une langue jusqu'à ce qu'elle découvre l'*Atlas du français de nos régions* (Avanzi, 2017) venant modifier « la perception que j'avais de mes origines » (MP, DU).

Extrait 7.

[...] dès mon arrivée à Grenoble, je m'étais efforcée de masquer mon accent, d'oublier les expressions que j'avais pourtant utilisées pendant plus de vingt ans, modifier certaines structures grammaticales qui se sont avérées incorrectes en français standard. J'avais presque honte de toutes ces marques visibles de mes origines. Chaque accent véhiculant des représentations, des images ou a priori sur son locuteur, avoir l'accent franc-comtois me semblait être perçu comme être provincial, rural, peu instruit, pas très raffiné, de classe populaire, paysanne... Petit complexe d'infériorité ? Pourtant, quelle joie à chaque fois que je croisais une personne qui parlait « comme moi » ! Je ne manquais pas de lui demander d'où elle venait pour vérifier que mon oreille avait bien identifié ces sonorités et phrases spécifiques de mon enfance. Une sorte de connivence pouvait alors s'établir et une conversation démarrer sur quelques souvenirs ou traits caractéristiques de notre région. Finalement, j'étais fière de mes origines et de ma culture, et, depuis que je sais que le franc-comtois est comptabilisé dans les « langues de France », fière de ma langue maternelle. Celle-ci a été réhabilitée à mes yeux. (MP, DU)

La manière avec laquelle cette étudiante confronte ses représentations à des savoirs légitimes constitue la trace d'une reconfiguration de son identité linguistique et culturelle par le rapprochement symbolique qu'elle opère avec le franc-comtois. La mise en récit des expériences langagières porte ainsi les traces de l'identité du biographé et la mise en forme de l'expérience est aussi à interpréter avec les dynamiques langagières et identitaires.

C'est également à ce niveau que le travail de contextualisation des savoirs enseignés en vue de leur appropriation s'observe dans les biographies langagières. Il se manifeste souvent par la référence à des concepts travaillés dans les cours et utilisés pour décrire leurs rapports aux langues mais dont la restitution rend compte de la complexité à les convoquer pour exemplifier leur vécu. C'est le cas notamment avec les notions de « langue maternelle » et « langue première » :

Extrait 8.

Ma langue première est le français. [...] Cela pourrait embrouiller la compréhension, et donc provoquer une erreur d'interférence avec ma langue maternelle (le français). (MC, DU)

Elles servent tour à tour à désigner, pour cet étudiant du DU FLE, le français sans qu'aucune distinction terminologique et sémantique ne soit introduite en référence aux travaux de Dabène (1994). Dans cet autre exemple, la restitution du savoir légitime autour de « langue maternelle », sorte de concept composite selon Dabène faisant intervenir trois réalités langagières – le parler familial vernaculaire, la langue de référence et la langue d'appartenance – se réalise par un procédé de réduction (voir Causa, Galligani, 2017) en référence à l'expérience personnelle du formé :

Extrait 9.

Ma langue première est le français, que je définis comme ma langue maternelle car elle renvoie, dans mon cas, à deux réalités langagières : d'une part, au parler vernaculaire des personnes avec qui j'ai grandi, à savoir ma mère, ma tante et ma grand-mère ; d'autre part, à la langue de référence dans laquelle j'ai évolué en société, notamment à l'école. (VF, DU)

La capacité à se raconter rend compte d'un travail de compréhension de son capital langagier et culturel et fait appel à des processus de sélection qui débouchent sur des savoirs simplifiés par leur réinterprétation en lien avec les expériences langagières.

### 3.3. *Se projeter comme enseignant...*

Le troisième niveau dans le modèle de Causa qui correspond à la transmission de « pratiques plurilingues » visant l'autonomie de l'enseignant dans la mise en place d'une éducation plurilingue et pluriculturelle (voir Coste, 2010) est également repérable dans les écrits réflexifs des futurs enseignants biographés.

La possibilité qui leur est donnée de mener une réflexion intime sur les langues qui ont jalonné leur parcours, alimentée par des connaissances théoriques et pratiques, permet d'envisager son action enseignante en dehors de ses propres modèles d'apprentissage et des discours et représentations sociales non scientifiquement étayés (Salim, 2020). Mais le changement de regard et de posture vis-à-vis du plurilinguisme et de son propre plurilinguisme demande un travail long et progressif.

Extrait 10.

Ainsi, ce que je retiens particulièrement de cette réflexion est le fait que plus jeune, il n'était pas envisageable pour moi d'être confronté à des contextes linguistiques différents du mien, à savoir un contexte très monolingue, cependant mes différents voyages m'ont permis de faire évoluer cette vision des choses et le multilinguisme est aujourd'hui à mes yeux, et surtout dans le monde globalisé d'aujourd'hui quelque chose de primordial. C'est pour cela que je veillerai à l'avenir à développer ma compétence plurilingue le plus possible. (AF, M2B)

Cette étape, particulièrement importante dans la construction de l'agir enseignant, ne peut être amorcée sans l'intervention du formateur et son travail d'accompagnement, sorte d'*interaction de tutelle* au sens de Bruner (1983), reposant sur des actions de guidage, d'accompagnement et de médiation de la part du formateur.

L'introduction de savoirs légitimes et de leurs transformations en savoir situés, s'effectue dans des contextes potentiellement formatifs (CPF) selon Cambra Giné (2007), favorisant ainsi alternance entre apports théoriques, activités réflexives comprenant la démarche biographique et actions de terrain (voir également Causa, 2012a). C'est dans



cette dynamique que le futur enseignant parvient à agir de manière efficace, à développer des attitudes ouvertes à l'altérité, à mettre en place une médiation langagière :

Extrait 11.

Par conséquent, j'ai donc tendance à me servir des langues de mon bagage linguistique pour en appréhender une autre et à encourager mes apprenants à puiser dans leurs propres ressources. Pour cela, il est important d'aider l'apprenant à prendre conscience de la richesse de ce bagage langagier. (JP, M2B)

#### 4. POUR POURSUIVRE

Produites dans différents dispositifs de recherche et de formation, les biographies langagières engagent la réflexivité de la personne, « réflexion dans et sur l'action » (Schön, 1994) dans le récit de soi au travers de ses processus d'appropriation des langues qui s'inscrivent dans des trajectoires familiales, professionnelles et de mobilité. Elles favorisent un travail de transformation des représentations du monde qui débute par un premier regard rétrospectif vis-à-vis de soi, pour créer une distanciation favorable à la compréhension et l'interprétation de nos expériences plurilingues et pluriculturelles, et qui se poursuit par un changement de regard porté sur l'altérité et sur la diversité grâce à la conjugaison de l'action enseignante et des expériences individuelles et formatives. L'ensemble de ces changements s'inscrit dans un processus dynamique et interactif, dans la durée et au-delà du cycle de formation initiale. Et ces changements sont autant d'indices du développement professionnel, sorte de « professionnalité émergente » repérable par la transformation des expériences langagières en expérience de formation.

#### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Avanzi M. (2017), *Atlas du français de nos régions*, Armand Colin, Paris.
- Bertaux D. (1996), *Les récits de vie*, Nathan 128, Paris.
- Bruner J. (1983), *Le développement de l'enfant. Savoir faire et savoir dire*, PUF, Paris.
- Cambrà-Giné M. (2007), "Représentations des futurs étudiants catalans et stages pratiques", in *Recherches et applications. Le français dans le monde*, 41, pp. 136-146.
- Candelier M. (2003), *L'éveil aux langues à l'école primaire, Evlang, bilan d'une innovation européenne*, De Boeck, Bruxelles.
- Carrasco Perea E., Piccardo E. (2009), "Plurilinguisme, cultures et identités: La construction du savoir-être chez l'enseignant", in *Lidil*, 39, pp. 19-42.
- Causa M. (2012a), "Le répertoire didactique : Une notion complexe", in Causa M. (dir.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues : enjeux et questionnements*, De Boeck, Bruxelles, pp. 15-72.
- Causa M. (2012b), "Réflexions autour de la mise en place d'une éducation au(x) plurilinguisme(s) en formation initiale à l'enseignement des langues", in *DIRE*, 2, pp. 62-72.
- Causa M., Galligani S. (2019), "Plurilinguisme, médiation et distance(s) : quelle articulation en formation initiale ?", in *Babylonia*, ADLES-Beilage, 2, p. 46.
- Causa M., Galligani S. (2018). "Plurilinguisme, intégration et distances : quelles articulations en formation initiale des enseignants de/en langues". Conférence

- plénière au colloque ADLES *Des langues étrangères pour tous : didactique et méthodologie*, 6-7 septembre 2018, HEP du canton de Vaux, Lausanne :  
<https://vimeo.com/hepvaud>.
- Causa M., Galligani S. (2017), “Différenciation des discours produits en didactique des langues : savoirs en transformations dans les échanges entre formateur et formés”, in *Bulletin VALS-ASLA* n° spécial, tome 2, pp. 215-225 :  
<https://core.ac.uk/download/pdf/83636558.pdf>.
- Cicurel F. (2007), “L’agir professoral, une routine ou une action à haut risque ?”, in Plazaola Giger I., Stroumza K. (dir.), *Paroles de praticiens et description de l’activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*, De Boeck, Bruxelles Supérieur, pp. 15-36 :  
<https://www.cairn.info/paroles-de-praticiens-et-description-de-l-activite--9782804153151-page-15.htm>.
- Costa S. (1993), *Des jeunes filles issues de la deuxième génération espagnole : étude des représentations et des pratiques langagières*. Mémoire de Maîtrise Sciences du langage sous la direction de J. Billiez, Université Stendhal-Grenoble III, Grenoble.
- Costa-Galligani S. (1998), *Le français parlé par des migrants espagnols de longue date : biographies et pratiques langagières*. Thèse de doctorat en Linguistique et didactique des langues sous la direction de L. Dabène, Université Stendhal-Grenoble III, Grenoble.
- Coste D. (2010), “Diversité des plurilinguismes et formes de l’éducation plurilingue et interculturelle”, in *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 7-1 :  
<http://journals.openedition.org/rdlc/2031>.
- Dabène L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l’enseignement des langues*, Hachette, Paris.
- Deprez C. (1994), *Les enfants bilingues : langues et familles*, Credif, Paris.
- Galligani S. (2014), “Travail biographique et compétence plurilingue : quels apports en formation des enseignants de langues ?”, in Causa M., Galligani S., Vlad M. (dir.), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*, Riveneuve éditions, Paris coll. Actes académiques, série Langues et perspectives didactiques, pp. 209-228.
- Galligani S. (2010), “Les biographies langagières comme outil de (re)construction de l’identité professionnelle. Réflexions à partir de travaux biographiques réalisés par des étudiants de master professionnel en ingénierie de la formation à distance”, in *Actes du colloque de l’ACEDLE Recherches en didactique des langues – Les langues tout au long de la vie*, Université de Lille 3, 10-12 décembre 2009, Lille, pp. 95-105 :  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.670.4799&rep=rep1&type=pdf>.
- Galligani S. (2000), “De l’entretien au récit de vie. Quand les sujets s’emparent de la conduite d’un entretien”, in *Écart d’Identité*, 92, ADATE, Grenoble, pp. 21-24.
- Galligani S., Simon D.-L. (2020), “La démarche biographique comme espace de médiations en formation initiale des enseignants de FLES”, in *Recherches et Applications. Le français dans le monde*, 67, pp. 122-132.
- Hufeisen B., Neuner G. (2004), *Le concept de plurilinguisme : Apprentissage d’une langue tertiaire – L’allemand après l’anglais*, Conseil de l’Europe, CELV, Strasbourg.
- Hofstetter R., Schneuwly B. (éds.) (2009), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l’enseignement et de la formation*, De Boeck, Bruxelles.
- Jeanneret T. (2010), “Enseigner et apprendre les langues à l’école : comment s’inspirer de la variété des expériences d’apprentissage ?”, in *Cahiers de l’ILSL*, 27, pp. 147-159.
- Molinié M. (2006), “Activité biographique et développement du sujet plurilingue”, in *Recherches et applications, Le français dans le monde*, 39, pp. 171-189.
- Molinié M. (2011), “La méthode biographique : de l’écoute de l’apprenant de langues à l’herméneutique du sujet plurilingue”, in Blanchet Ph., Chardenet P. (dir.), *Guide pour la*

*recherche en Didactique des langues. Approches contextualisées*, Éditions des Archives Contemporaines, Paris, pp. 144-154.

Perrenoud Ph. (1994), *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, L'Harmattan, Paris.

Salim Z. (2020). *Démarche de formation auprès d'enseignants de primaire en REP : apports de l'Éveil aux langues sur leurs représentations du bi-plurilinguisme*, Mémoire de Master 2 Didactique des langues parcours français langue étrangère et seconde, Université Grenoble Alpes, Grenoble.

Schön D. (1994), *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Les éditions logiques, Paris.

Vlad M. (2020), "Former à l'enseignement du FLE dans des formations à vocation plurilingue : cheminements, ouvertures, enjeux", in *Recherches et Applications. Le français dans le monde*, 67, pp. 52-61.